

# Perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação numa universidade portuguesa e outra espanhola

---

PEDRO C. MELLADO-MORENO<sup>I</sup>

ANTÓNIO BORRALHO<sup>II</sup>

MONTSERRAT BLANCO-GARCÍA<sup>III</sup>

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3721>

## Resumo

O artigo retrata um estudo que procurou a identificação de fatores de convergência e divergência de práticas pedagógicas para a compreensão do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos na Universidade de Évora (Portugal) e na Universidade de Castilla-La Mancha (Espanha). A metodologia de investigação enquadrou-se no paradigma interpretativo através de uma abordagem mista cujos participantes foram os estudantes e os docentes dos cursos de formação de professores. Os dados foram recolhidos através de entrevistas aos docentes, um questionário aos estudantes e a análise de documentos institucionais. Os resultados revelam uma forte relação entre as práticas pedagógicas, nas duas universidades, mas com algumas diferenças relevantes na dimensão avaliativa.

**Palavras-chave:** avaliação das aprendizagens; formação inicial de professores; ensino superior; articulação entre ensino-aprendizagem-avaliação.

Submetido em: 29/10/2021

Aprovado em: 28/06/2022

---

<sup>I</sup> Universidade Rey Juan Carlos (URJC), Madrid, Espanha; <http://orcid.org/0000-0001-8982-2120>; e-mail: [pedro.mellado@urjc.es](mailto:pedro.mellado@urjc.es)

<sup>II</sup> Universidade de Évora (UE), Évora, Portugal; <http://orcid.org/0000-0001-6278-2958>; e-mail: [amab@uevora.pt](mailto:amab@uevora.pt)

<sup>III</sup> Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), Cidade Real, Espanha; <http://orcid.org/0000-0001-7752-3828>; e-mail: [montserrat.blanco@uclm.es](mailto:montserrat.blanco@uclm.es)

## Perspectivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en una Universidad portuguesa y otra española

### **Resumen**

El artículo que se presenta es un estudio para identificar los factores de convergencia y de divergencia en la práctica pedagógica con el fin de comprender el proceso de evaluación de los aprendizajes en la Universidad de Évora (Portugal) y en la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Se empleó una metodología mixta desde un paradigma interpretativo con la participación de estudiantes y docentes de los grados de Educación Primaria. Los datos fueron recogidos mediante entrevistas a los docentes, un cuestionario a los estudiantes y el análisis de documentos institucionales. Los resultados indican una fuerte relación entre las prácticas pedagógicas, en ambas universidades, detectándose algunas diferencias relevantes en la dimensión evaluativa.

**Palabras clave:** evaluación de los aprendizajes; formación inicial docente; enseñanza superior; relación entre enseñanza-aprendizaje-evaluación.

## Perspectives on the teaching-learning-assessment process in a Portuguese and a Spanish university

### **Abstract**

This article is the result of an investigation in higher education to identify factors of convergence and divergence of pedagogical practices for the understanding of the students' learning evaluation process at the University of Évora (Portugal) and the University of Castilla-La Mancha (Spain). The research methodology was framed on an interpretative paradigm through a mixed approach whose participants were the students and teachers of the teacher education courses. Data were collected through interviews with teachers, a questionnaire to students, and the analysis of institutional documents. The results reveal a strong relationship between the two universities, but with some relevant differences in the assessment dimension. The results reveal a strong relationship between pedagogical practices, in both universities, but with some relevant differences in the evaluative dimension.

**Keywords:** assessment of learning; initial teacher training; higher education; articulation between teaching-learning-assessment.

## **Introdução**

A forma como os estudantes são avaliados não é meramente instrumental. Revela o modelo educacional existente, as práticas de ensino e aprendizagem, bem como os elementos políticos e culturais do seu contexto. As decisões sobre como avaliar implicam em perspectivas prévias sobre o que são o conhecimento, a aprendizagem e o ensino, se são um produto do sistema de produção, divisível, classificável e mensurável, ou se são capacidades inseparáveis do contexto sociocultural em que é desenvolvido.

O professor pode optar por uma determinada visão, e isso pode ocorrer independentemente das orientações curriculares. Partindo destas considerações, se os professores não avaliam de acordo com as orientações curriculares, poderá significar que existem elementos curriculares não prescritos, ou até não curriculares, que têm uma forte influência nas práticas pedagógicas dos professores. Portanto, é necessário conhecer se esses elementos condicionantes da prática docente são ou não os elementos epistemológicos e conceituais nas dimensões mencionadas e, no caso que assim for, qual deles têm uma maior relação com a prática avaliativa.

O artigo tem como objetivo comparar as práticas pedagógicas que ocorrem em duas universidades, uma espanhola e outra portuguesa, a partir de documentos oficiais e concebendo dois instrumentos de coleta de dados que, articulados, são utilizados para a análise e discussão dos resultados e, finalmente, para apresentar as principais conclusões.

## **Revisão de literatura e quadro teórico**

Neste artigo, focamos a análise nos processos ensino-aprendizagem-avaliação com especial atenção para a avaliação das aprendizagens dos alunos, dado que a forma como o professor avalia as aprendizagens dos alunos permite elaborar um diagnóstico desses processos nas suas dimensões prática, discursiva, ideológica e cultural (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2003; GIROUX, 2005). A avaliação não é uma simples decisão técnica, mecânica ou subsidiária, senão que é o principal elemento que nos revela a maneira através da qual o avaliador entende os processos de ensino-aprendizagem-avaliação (BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015). É uma decisão carregada de percepções sobre o conhecimento, a aprendizagem, o ensino e a missão social que deve ter o sistema educativo embora, por vezes, outros autores

considerem que possa corresponder a uma prática irrefletida devido à falta de recursos pedagógicos e conceituais (SILVA; MENDES, 2017). Em qualquer caso, continua a ser necessário avançar na investigação na área da avaliação das aprendizagens para obter evidências sobre a teoria e prática da avaliação (RISSI; LUCCAS, 2019).

O nosso ponto de partida supõe que para se fazer uma análise das práticas pedagógicas num determinado contexto, é sabermos qual o entendimento que os professores têm sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação e, conseqüentemente, como articulam/integram estes três processos. De fato, o processo de avaliação é indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem e, desta forma, a avaliação é, também, intrínseca às perspectivas que se tem de currículo e de pedagogia (FERNANDES, 2020; LUCKESI, 2011). Em função da perspectiva de currículo assumida, assim existirão práticas pedagógicas articuladas com essas perspectivas. Se, por um lado, as práticas pedagógicas têm por base uma perspectiva de que o currículo é para ser reproduzido, então aprender será "imitar" o que foi retratado pelo professor (ROLDÃO, 2003). Assim, o importante é o que o aluno reproduziu e não o que é capaz de fazer com o que aprendeu por esse processo (FERNANDES, 2021). Trata-se de uma visão muito presente nos sistemas educativos do século XIX e, infelizmente, com repercussões nos dias de hoje. Neste caso, avaliar as aprendizagens não será mais do que medir o grau de reprodução desse conhecimento acrítico através de provas (BORRALHO, 2021).

Por outro lado, perspectivar o currículo como conhecimento e inerente à essência humana (FERNANDES, 2020) origina, necessariamente, uma prática de ensino, de avaliação e de aprendizagem muito distinta da anterior. Serão práticas de ensino que apelam à indagação, ao espírito crítico e onde a comunicação pedagógica prevalece sobre a comunicação transmissiva. A sala de aula, verdadeiro espaço de construção do conhecimento em comunidade, implica que seja um campo de problematização, de discussão, onde todos terão a abertura de participar e aprender. Aqui os professores não podem ser implementadores acríticos e cegos do currículo mas, antes, profissionais altamente qualificados capazes de promover, através do currículo, o pensamento crítico para uma participação ativa em sociedade, atendendo às condições onde ocorrem os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (BORRALHO, 2021).

A avaliação pedagógica é todo o processo avaliativo, articulado com o ensino e a aprendizagem, que ocorre nas salas de aula. Efetivamente, pode-se afirmar que se trata de práticas avaliativas que têm como principal objetivo melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos. Daí a razão de se afirmar que avaliar é um processo, eminentemente, pedagógico. Nesta perspectiva, a avaliação pedagógica será o que comumente, em muitos países, denominam de avaliação interna e que é da responsabilidade dos professores. A sua principal função é fornecer informações, tão detalhadas quanto possível, sobre a evolução das aprendizagens dos alunos para clarificar os próprios, os professores e gestores escolares, com a intenção de que todos estes agentes educativos possam contribuir para que os alunos aprendam melhor e de forma contextualizada. Para tal, é importante que os alunos tenham consciência do que sabem e do que são capazes de fazer, como poderão melhorar as suas aprendizagens, que os professores tenham a informação relevante para apoiar os alunos e adequar as suas práticas de ensino e que os gestores escolares possam tomar decisões fundamentadas no âmbito do processo de aprendizagem.

Depreende-se que este conceito de avaliação pedagógica integra a avaliação formativa (avaliação para as aprendizagens) e a avaliação somativa (avaliação das aprendizagens). Assim, ambas as modalidades de avaliação devem ser organizadas, planificadas e operacionalizadas para apoiar as aprendizagens dos alunos.

A avaliação formativa está vinculada à melhoria das aprendizagens de todos os alunos e diretamente relacionada para o cotidiano das aulas (BORJAS, 2014; VILLARROEL; BLOXHAM; BRUNA; BRUNA; HERRERA-SEDA, 2018), ou seja, integrada aos processos de ensino e de aprendizagem o que significa que tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e os alunos a aprender. Para tal, as dinâmicas de sala de aulas deverão privilegiar a comunicação pedagógica entre professores e alunos, pois é através dela que os alunos podem receber orientações que os apoiam a aprender ou, mesmo, diretrizes oriundas de entre os próprios alunos (BLACK; WILLIAM, 2018; FERNANDES, 2021; VALERO FLORES, 2017). Esta comunicação pedagógica propicia o aparecimento das referidas orientações/diretrizes que se pode denominar de *feedback* pedagógico/didático (WATLING; GINSBURG, 2019). O *feedback* é uma ação crucial, intrínseca ao processo de avaliação formativa. “É através da

distribuição criteriosa, inteligente e sistemática de *feedback* que os professores podem ter um papel decisivo nos processos de aprendizagem dos seus alunos." (FERNANDES, 2021, p. 3). Nesta perspectiva, a avaliação formativa servirá para apoiar o desenvolvimento das pessoas (CHIZZOTTI, 2016), onde os professores partilham o poder de avaliar com o objetivo de integrar/articular ensino, aprendizagem e avaliação e onde aspetos como os contextos, a participação, a negociação e os processos cognitivos e sociais na aula são determinantes.

Como se referiu a avaliação tem que ter o propósito de contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores. Assim, a avaliação somativa também deverá ter este objetivo, embora esteja mais centrada nos resultados das aprendizagens dos alunos uma vez que é realizada, sobretudo, após uma sequência de ensino. Deste modo, esta modalidade de avaliação não está fortemente articulada e integrada nos processos de ensino e aprendizagem, mas, ainda assim, é contextualizada. O grande objetivo desta modalidade é fazer balanços, em determinados momentos, do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer com essa aprendizagem (BORRALHO, 2021).

Portanto, a avaliação formativa e o desafio de articular com a avaliação somativa (PINTO, 2019) na educação superior, têm uma forte relação com práticas de ensino específicas, como dar um *feedback* continuado das produções académicas dos alunos ao longo do semestre, sendo esta uma estratégia de avaliação formativa mais eficiente (TEMPELAAR; RIENTIES; MITTELMEIER; NGUYEN, 2018; REINHOLZ, 2018) para obter maior sucesso académico. Também devem ser consideradas outras estratégias como o *feedback* entre os alunos (NGAR-FUN; CARLESS, 2006) ou, até, promover nos alunos uma estratégia de aprendizagem autorregulada (NICOL; MACFARLANE-DICK, 2006) responsabilizando os alunos pela sua própria aprendizagem.

A integração da era digital nos sistemas educativos tem vindo a ocorrer e levado a algumas alterações nas práticas pedagógicas, em particular nas universidades. A introdução da tecnologia no ensino superior tem procurado melhorar estes processos, focando o ensino, a aprendizagem e a avaliação nos alunos (o processo de Bolonha tem este princípio subjacente) para aprofundar o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos (CARLESS; BOUD, 2018) e que, neste momento, está a ser alvo de mudanças repentinas devido à situação pandémica

(CZERNIEWICZ; MOGLIACCI; WALJI; CLIFF; SWINNERTON; MORRIS, 2021). A irrupção da tecnologia digital, naturalmente, afeta a metodologia de ensino, no sentido de que deve ser mais ativa, dialógica e adaptada às novas formas de aprendizagem e aos novos recursos e dispositivos (SALCINES-TALLEDO; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ; BRIONES, 2020), sendo que a avaliação deverá articular-se a este cenário. Tudo isto é especialmente relevante na formação inicial dos professores, onde a formação pode condicionar ou influenciar a posterior prática profissional dos futuros professores.

Conforme mencionado, é frequente, em muitos sistemas educativos, perspectivar a aprendizagem como um produto observável, fragmentável, mensurável e classificável desde uma visão comportamentalista (LOREDO ENRÍQUEZ; GARCÍA CABRERO; COBO, 2017), em detrimento da complexidade do pensamento humano e das inter-relações no campo do conhecimento (PINTO; SILVA 2020). É frequente porque se trata de uma visão coerente com a prática avaliativa baseada na taxonomia dos objetivos operativos da aprendizagem (TORRES SANTOMÉ, 2017), que tem sido reforçada pelo movimento mundial de standardização existente (ROBINSON; ARONICA, 2016) e que tende a reduzir o significado da educação em pontuações oriundas de testes standardizados (SOUZA, 2016).

Por outro lado, temos a crítica da visão comportamentalista desde uma inspiração freiriana que relega para segundo plano a aprendizagem de tipo mecanicista (MONGE RIVAS, 2018), defendendo a importância da subjetividade na construção do conhecimento (MONGE RIVAS, 2018). Mas não uma subjetividade desde um ponto de vista que possamos denominar de relativismo cognitivo, senão como a aspiração de dispor dum sistema educativo que a condição de pessoa-objeto passe a ser pessoa-sujeito (BECERRIL-CARBAJAL, 2018). Esta visão crítica é coerente com uma avaliação de carácter formativo baseada no diálogo permanente, dinâmico e coletivo (MOLINA-SORIA; PASCUAL-ARIAS; LÓPEZ-PASTOR, 2020), onde exista a confiança de que a escola pode transformar a sociedade e não reproduzir as desigualdades que, à partida, já existem (MARTÍNEZ RIZO, 2019; TRAVITZKI; FERRÃO; PINTO COUTO, 2016).

## **Metodologia**

A opção metodológica recai num paradigma interpretativo e com uma abordagem mista. Por se pretender um estudo comparado, optou-se pela

modalidade de estudo de caso múltiplo replicando os mesmos procedimentos nos dois casos estudados (YIN, 2014), a Universidade de Évora (UE) e a Universidade de Castilla-La Mancha (UCLM). O objeto de estudo foi conhecer as principais perspectivas teóricas e práticas, relativamente à avaliação pedagógica, que são veiculados pelos intervenientes no processo de formação inicial dos professores de ensino básico.

A abordagem mista consiste num desenho explicativo sequencial (FOLGUEIRAS-BERTOMEU; RAMIREZ VEGA, 2017) e baseia-se na análise da literatura científica para a conceção, recolha e análise de dados quantitativos através de um questionário, que fornece as informações centrais da investigação. Posteriormente, através da análise dos regulamentos académicos, das unidades curriculares dos planos de estudo da formação inicial de professores relacionadas com a avaliação pedagógica e de seis entrevistas a docentes dessa formação, foram recolhidos e analisados dados qualitativos, de modo a complementar os resultados quantitativos com o objetivo de ajudar na interpretação e discussão dos resultados.

A partir da revisão de literatura, foi possível construir uma matriz de investigação onde ficaram identificados os objetos e respectivas dimensões de estudo (Quadro 1). Esta matriz serviu de base à elaboração dos instrumentos de recolha de dados (questionário e guião de entrevista), bem como à análise documental. A organização, análise e discussão dos dados, bem como a sua triangulação, também foi orientada por esta matriz de investigação como está patente na Figura 2 (Matriz de triangulação de dados).

Quadro 1 – Matriz de Investigação: Objetos e dimensões de estudo

<b>OBJETOS</b>	<b>DIMENSÕES</b>
<b>Ensino</b>	Planeamento inicial
	Metodologia
	Recursos didáticos e tarefas
<b>Avaliação</b>	Critérios de avaliação
	Técnicas de avaliação
	Funções da avaliação
<b>Aprendizagem</b>	Técnicas de aprendizagem
	Aprendizagem ativa e autónomo

Fonte: Os autores (2021).

### Questionário

O questionário foi planeado com os objetivos estabelecidos no quadro teórico e com base em investigações anteriores como as de Barbosa, Annibal e Nicacio (2017), Fernandes, Melo e Vieira (2015) e Leiva Olivencia, López Meneses, Castro Cid



e Vázquez Cano (2017). Os itens deste instrumento de coleta de dados estão identificados no Tabela 1 (APÊNDICE). Foi aplicado aos alunos da licenciatura em educação básica e do mestrado em Pré-Escolar e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da UE (N=31), e aos alunos de terceiro e quarto ano do Grado en Maestro en Educación Primaria da UCLM (N=134).

As respostas ao questionário corresponderam a uma escala tipo *Likert* de quatro pontos, tipos de respostas que vão desde “concordo totalmente” até “discordo totalmente”. O formato do questionário foi eletrônico, através da ferramenta digital *Google Forms* e estabeleceu-se um sistema de reconhecimento do usuário através de *e-mail* para garantir que cada estudante apenas respondia uma única vez ao questionário.

### Documentos

Os regulamentos analisados foram:

- DESPACHO Nº 7/2019 Regulamento Académico da UE.
- *Reglamento de evaluación del estudiante de la UCLM* de 2014.
- *Reglamento para el diseño, elaboración y aprobación de los planes de estudios de grado*.

As unidades curriculares analisadas:

- Da UE: Ensino da Matemática; Ensino da Língua Materna; Ensino do Meio Físico e Social; Educação e Tecnologia; Didática do Estudo do Meio; Didática da Língua Materna; Pedagogia da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Temas Aprofundados de Pedagogia de Infância.
- Da UCLM: Didáctica de la literatura española; Didáctica de la lengua española; Didáctica del medio natural, social y cultural; Procesos de enseñanza-aprendizaje; El medio natural I. Física, química y su didáctica; El medio natural II: Biología, geología y su didáctica; Ciencias sociales I: Geografía y su didáctica; Didáctica de la geometría y la medida.

### Entrevistas

As entrevistas foram realizadas a três professores da UE e a outros três da UCLM de entre os que lecionavam as unidades curriculares selecionadas para análise de conteúdo. Foi planejada uma entrevista semiestruturada, cujo guião se encontra na Tabela 2 (APÊNDICE), tendo sido construído atendendo aos objetos e dimensões da matriz de investigação (Quadro 1).

## Análise de dados

Em primeiro lugar apresentamos os resultados do questionário aplicado aos alunos. Os dados foram organizados através de tabelas de frequência (somatório das respostas “concordo” e “concordo totalmente”) para conhecer o grau de concordância com os itens do questionário, desagregados por país (Quadro 2 e Quadro 3).

Quadro 2 – Frequência de concordância com os itens em Portugal

<b>item</b>	<b>1.1.</b>	<b>1.2.</b>	<b>1.3.</b>	<b>1.4.</b>	<b>1.5.</b>	<b>1.6.</b>	<b>1.7.</b>	<b>1.8.</b>	<b>2.1.</b>	<b>2.2.</b>
<b>freq.</b>	93,50	96,80	87,10	77,40	64,50	74,20	90,40	87,10	67,80	87,10
<b>item</b>	<b>2.3.</b>	<b>2.4.</b>	<b>2.5.</b>	<b>2.6.</b>	<b>2.7.</b>	<b>2.8.</b>	<b>2.9.</b>	<b>2.10.</b>	<b>2.11.</b>	<b>2.12.</b>
<b>freq.</b>	80,60	71,00	51,60	80,70	77,50	48,40	83,90	90,30	54,80	48,40
<b>item</b>	<b>2.13.</b>	<b>2.14.</b>	<b>3.1.</b>	<b>3.2.</b>	<b>3.3.</b>	<b>3.4.</b>	<b>3.5.</b>	<b>3.6.</b>	<b>3.7.</b>	<b>3.8.</b>
<b>freq.</b>	16,10	64,50	51,70	90,30	93,50	83,90	99,00	71,00	77,40	70,90

Fonte: Os autores (2021).

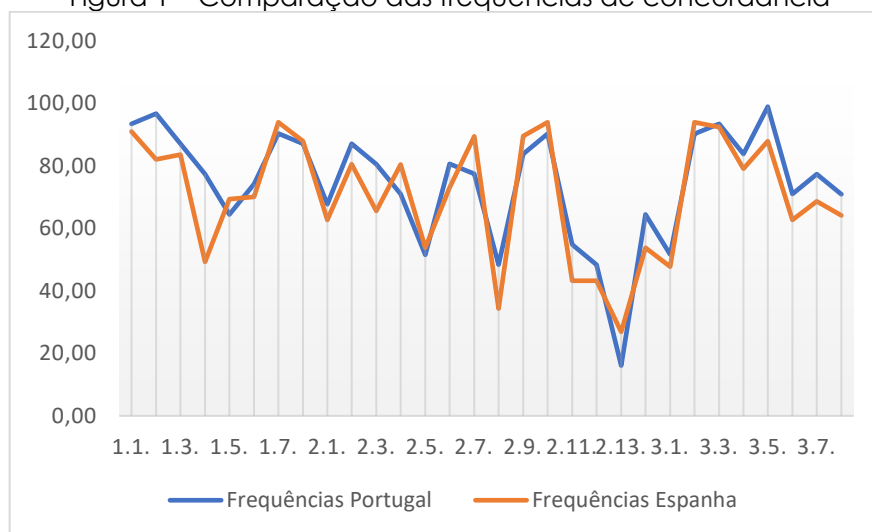
Quadro 3 – Frequência de concordância com os itens em Espanha

<b>item</b>	<b>1.1.</b>	<b>1.2.</b>	<b>1.3.</b>	<b>1.4.</b>	<b>1.5.</b>	<b>1.6.</b>	<b>1.7.</b>	<b>1.8.</b>	<b>2.1.</b>	<b>2.2.</b>
<b>freq</b>	91,00	82,10	83,60	49,30	69,40	70,10	94,00	88,00	62,70	80,60
<b>item</b>	<b>2.3.</b>	<b>2.4.</b>	<b>2.5.</b>	<b>2.6.</b>	<b>2.7.</b>	<b>2.8.</b>	<b>2.9.</b>	<b>2.10.</b>	<b>2.11.</b>	<b>2.12.</b>
<b>freq</b>	65,60	80,50	53,80	73,10	89,50	34,30	89,60	94,00	43,30	43,30
<b>item</b>	<b>2.13.</b>	<b>2.14.</b>	<b>3.1.</b>	<b>3.2.</b>	<b>3.3.</b>	<b>3.4.</b>	<b>3.5.</b>	<b>3.6.</b>	<b>3.7.</b>	<b>3.8.</b>
<b>freq</b>	26,90	53,80	47,80	94,00	92,50	79,10	88,00	62,70	68,70	64,20

Fonte: Os autores (2021).

Depois de calcular o *alfa de Cronbach* e obter o seu coeficiente de 0,852, considera-se que o questionário completo é válido (OVIEDO; CAMPO-ARIAS, 2005; TAVAKOL; DENNICK, 2011) e optou-se por não eliminar qualquer item. Foi com estes dados que se elaborou o gráfico de comparação entre as respostas obtidas ao questionário nas duas universidades (Figura 1).

Figura 1 – Comparação das frequências de concordância



Fonte: Os autores (2021).

Aparentemente, com a comparação das frequências, podemos observar que as tendências são similares. Contudo, para saber se existem diferenças significativas entre os resultados obtidos em cada um dos itens do questionário aplicado em Portugal e em Espanha, determinou-se o coeficiente de medidas simétricas *Tau-b* de Kendall sobre a variável país, considerando que os resultados maiores que 0,05 supõem diferenças significativas entre as duas universidades (Quadro 4).

Quadro 4 – Significação aproximada da variável país

<b>item</b>	1.1	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	2.1.	2.2.
<b>Tau-b</b>	0,00	0,04	0,05*	0,31*	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0,04
<b>item</b>	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.	2.10.	2.11.	2.12.
<b>Tau-b</b>	0,31*	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07*	0,06*	0,16*	0,08*	0,06*
<b>item</b>	2.13.	2.14.	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.
<b>Tau-b</b>	0,00	0,03	0,01	0,00	0,00	0,00	0,08*	0,01	0,01	0,04

\*Diferenças significativas

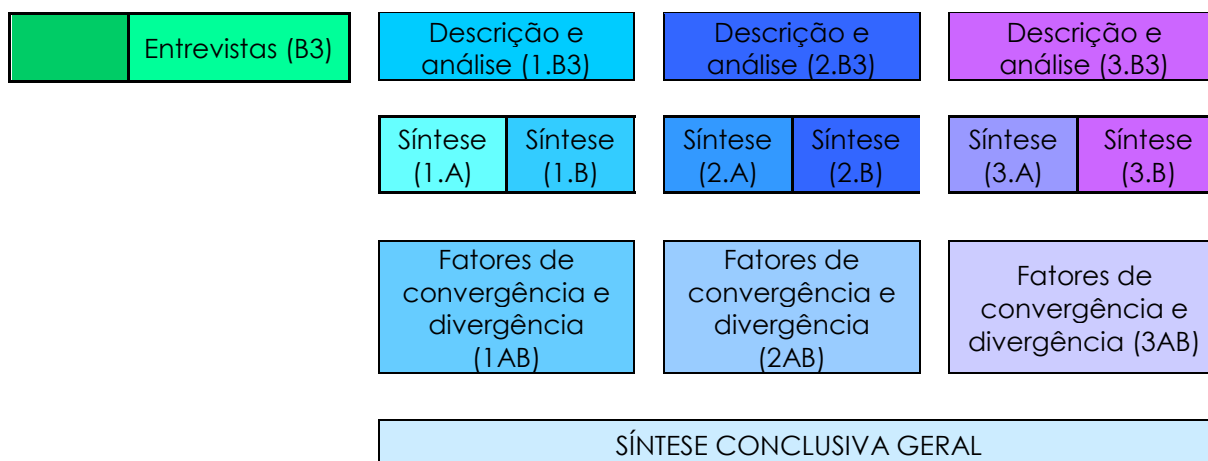
Fonte: Os autores (2021).

### Discussão dos resultados

Para realizar uma análise integral, a partir de uma abordagem metodológica mista, triangulou-se a análise dos dados recolhidos através do questionário com o resto dos dados recolhidos através das entrevistas e dos documentos considerados. Atendeu-se à seguinte matriz de triangulação (Figura 2) elaborada com base na matriz de investigação (Quadro 1).

Figura 2 – Matriz de triangulação de dados

		Objetos			
		Instrumentos	Ensino (1)	Avaliação (2)	Aprendizagem (3)
Centro A	Planos de estudo (A1)	Descrição e análise (1.A1)	Descrição e análise (2.A1)	Descrição e análise (3.A1)	
	Questionário (A2)	Descrição e análise (1.A2)	Descrição e análise (2.A2)	Descrição e análise (3.A2)	
	Entrevistas (A3)	Descrição e análise (1.A3)	Descrição e análise (2.A3)	Descrição e análise (3.A3)	
Centro B	Planos de estudo (B1)	Descrição e análise (1.B1)	Descrição e análise (2.B1)	Descrição e análise (3.B1)	
	Questionário (B2)	Descrição e análise (1.B2)	Descrição e análise (2.B2)	Descrição e análise (3.B2)	



Fonte: Os autores (2021).

Os dados foram organizados, através de descrições parcelares, por centro A (Universidade de Évora) e centro B (Universidade de Castilla-La Mancha) e objetos de análise (Aprendizagem-Avaliação-Ensino) para obter as sínteses descritivas do que ocorre em cada universidade através da triangulação da informação dos três instrumentos utilizados (documentos, questionário, entrevistas). Foram realizadas seis sínteses correspondentes aos três objetos analisados em cada uma das universidades. Posteriormente, as sínteses de cada objeto foram agrupadas para fazer emergir os fatores de convergência e divergência entre as duas instituições.

### Síntese 1.A. (ensino na UE)

Segundo o *DESPACHO Nº 7/2019 Regulamento Académico da UE*, no seu artigo 96, afirma que o ensino se desenvolve através de atividades variadas e complementares entre si. As atividades que são sugeridas combinam situações coletivas e individuais como as aulas teóricas, aulas laboratoriais, aulas práticas ou teórico-práticas, orientação tutorial, seminários, colóquios, visitas de estudo, trabalhos de campo, estágios, projetos, investigações, ensinamentos clínicos, trabalhos pedagógicos e trabalhos autónomos. Fica estabelecido um mínimo de assistência às aulas que dependerão de cada unidade curricular.

Os professores, em geral, desenvolvem as suas unidades curriculares de forma coerente com a variedade de atividades sugeridas no Regulamento Académico. Na documentação analisada das unidades curriculares encontram-se metodologias de ensino como a exposição dos temas pelo docente, leituras orientadas, trabalhos

teóricos e trabalhos práticos, que é concordante com a informação recolhida nas entrevistas:

Fazem pesquisas, estudam e analisam currículos e depois têm de preparar uma aula que é dinamizada por eles e finalmente entregam um trabalho escrito. (Professor A.1.)

Os conteúdos programáticos das unidades curriculares são, em geral, analisados e revistos no final de cada ano letivo:

Há pequenas mudanças com a investigação que eu fiz na área, e também das problemáticas atuais que vão sempre surgindo, mas não são mudanças muito radicais. (Professor A.2.)

Segundo os alunos, os programas são apresentados no início do semestre (93,50% concordam ou concordam totalmente), são desenvolvidos em coerência com os critérios de avaliação estabelecidos (96,80%), têm relação com a futura atividade profissional (87,10%), consideram que os professores utilizam metodologias de ensino variadas (77,40%), bem como recursos (74,20%) e tarefas (90,40%) variados. Também concordam com a ideia de que as tarefas desenvolvidas lhes favorecem o pensamento crítico (87,10%). Contudo, quando questionados se a maioria dos professores desenvolve um ensino de modo que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender, o grau de concordância é menor (64,50%).

### **Síntese 1.B. (ensino na UCLM)**

Segundo o *Reglamento de evaluación del estudiante da UCLM*, não é obrigatório a assiduidade às aulas, mas a realização de uma tarefa pode ser obrigatória quando faz parte das atividades da avaliação formativa. Nas unidades curriculares os conteúdos programáticos têm relação, principalmente, com a aprendizagem (07 de 08 programas analisados), com o desenvolvimento do pensamento crítico (04 de 08), com a formação pessoal (04 de 08) e com a identidade cultural (04 de 08). Em média, nas unidades curriculares, está prevista cerca de 25% do seu tempo para atividades relacionadas com trabalhos colaborativos à volta de resolução de problemas, casos práticos, apresentações em sala de aula ou a elaboração de relatórios.

Os professores que lecionam as unidades curriculares acima referidas, fazem adaptações aos conteúdos programáticos e bibliografia, uma vez que existe uma grande diferença entre os alunos que já têm contato com o ambiente do curso, de outros que ainda não tiveram essa experiência:

Os alunos dos primeiros anos têm muitas dificuldades e são necessárias mais adaptações que no resto das turmas de anos mais avançados. Têm "a síndrome da escola secundária", ainda querem ser muito orientados. Nos últimos anos é distinto, investigam e discutem o que o professor diz. (Professor B.1.)

Segundo os alunos, os programas são apresentados ao início do semestre (91,00% concordam ou concordam totalmente), são desenvolvidos em coerência com os critérios de avaliação estabelecidos (82,10%), têm relação com a futura atividade profissional (83,60%) e consideram que os professores utilizam tarefas variadas (94,00%) que favorecem o pensamento crítico dos estudantes (88,00%). Não têm uma opinião tão expressiva de que as unidades curriculares sejam desenvolvidas de forma que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender (69,40%), que os professores utilizem recursos variados (70,10%) e, metade deles, discordam de que sejam utilizadas metodologias de ensino diversificadas (49,30% concordam ou concordam totalmente).

### **Síntese 2.A. (avaliação na UE)**

O *DESPACHO N° 7/2019 Regulamento Académico da UE*, no seu artigo 102, refere que a 'avaliação faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem' e tem como função principal a "certificação da aquisição dos conhecimentos e competências de cada unidade curricular". Contudo, a classificação final numa unidade curricular pode resultar de um de dois regimes de avaliação que devem estar refletidos na ficha da respectiva unidade curricular: a contínua e a final. O aluno tem a possibilidade de escolher o regime de avaliação que lhe for mais conveniente. A avaliação contínua é realizada durante o período letivo e permite ser complementada com uma prova de avaliação final. Pelo contrário, no caso do regime de avaliação final é necessário que haja uma prova final e que pode ser complementada com alguma prova durante o período letivo, mas em que a prova final tenha maior peso na nota final.

Os dados recolhidos nas entrevistas indicam que a avaliação é considerada como um processo inerente à aprendizagem, mas manifestaram algumas diferenças acerca da importância e validade das avaliações. Os professores que se identificavam com uma avaliação cuja principal função é a classificação desenvolviam esse processo, essencialmente, através de provas de avaliação, embora pudessem não ser os únicos instrumentos de avaliação a serem utilizados. Por outro lado, os professores mais identificados com uma avaliação de carácter formativo apenas recorriam às provas de avaliação em casos muito excepcionais:

Fazemos a avaliação desde uma perspectiva de avaliar para melhorar, avaliar para aprender [...] o objetivo é que os alunos não incorreram nos mesmos erros. (Professor A.2.)

E fundamentam esta perspectiva formativa da avaliação valorizando o papel do *feedback* neste processo:

Eu digo sempre: enviem antes da data final de entregar e assim eu posso fazer uma avaliação, um *feedback*, e eles podem melhorar para entregar no final. E, evidentemente, a nota é a nota do final. Mas muitos alunos não usam esse tempo para o *feedback*. (Professor A.3.)

Os professores, de uma forma geral, afirmam que os alunos não têm presente, de forma clara, os critérios de avaliação apesar de serem apresentados no início do semestre:

Não há muita consciência (dos critérios da avaliação), apesar de que são estabelecidos no início das aulas, às vezes eu tenho de retomar o assunto ao longo do processo. (Professor A.2.)

Também afirmam que a avaliação, enquanto tema de desenvolvimento nas unidades curriculares, é um tópico que interessa e preocupa os alunos:

O tema da avaliação é um tema que muito frequentemente enunciam como necessidades de mais aprofundamento. (Professor A.1.)

Os alunos concordam que os critérios de avaliação estabelecidos numa unidade curricular ajudam a clarificar o que devem estudar (67,80% concordam ou concordam totalmente), têm a convicção que permite uma maior objetividade na

avaliação (87,10%), uma maior adaptação às diferenças dos alunos (80,60%) e um maior conhecimento do progresso nas aprendizagens (71,00%). No entanto, o grau de concordância é menor quando são questionados se conhecem os critérios de avaliação (51,60%).

Para os alunos, as técnicas utilizadas para a avaliação das aprendizagens são desenvolvidas de forma continuada ao longo de semestre (80,70%), com instrumentos variados (77,50%) e fornecem informação que é útil para reorientar as aprendizagens (64,50%). Apesar disso, consideram que os elementos principais de avaliação são os testes (83,90%) e que a avaliação é usada fundamentalmente com fins classificativos (90,30%).

No entanto, existe alguma difusão de opiniões quando os alunos são questionados se a avaliação é utilizada para melhorar as aprendizagens (54,80%) e não concordam que, na maioria das unidades curriculares, é utilizada a autoavaliação e/ou coavaliação (48,40% concordam ou concordam totalmente). Também não concordam que os professores orientam os alunos a aprender melhor com base na informação da avaliação (48,40% concordam ou concordam totalmente) e que os testes finais, que são os principais elementos de classificação, não conseguem retratar as suas aprendizagens (16,10% concordam ou concordam totalmente).

### **Síntese 2.B. (avaliação na UCLM)**

No *Reglamento de evaluación del estudiante da UCLM*, no seu artigo 3º, é referido que a avaliação das aprendizagens é um direito dos alunos e resulta das diferentes atividades vocacionadas para avaliar os conhecimentos, habilidades, atitudes, competências e conteúdos refletidos nas unidades curriculares. O sistema de avaliação deve ser conhecido pelo aluno antes do início do curso e não pode ser modificado ao longo do curso.

No artigo 4º é considerado que o objetivo da avaliação é valorar o progresso académico do estudante e dar informação sobre o seu processo de aprendizagem de acordo com um modelo de avaliação contínua. As provas podem assumir dinâmicas variadas, individuais ou coletivas, como a realização de práticas externas, trabalhos teóricos, resolução de problemas, exposição oral de conteúdos e provas formativas e/ou somativas, provas de autoavaliação, coavaliação ou portfólios.



É estabelecido que, de uma maneira geral, a avaliação é o resultado da utilização de vários instrumentos entre os quais uma prova final que não pode ter um peso superior a 70% do total.

Os professores têm objetivos específicos definidos nas unidades curriculares, os quais se pretende que sejam atingidos ao longo do semestre. Os critérios de avaliação estabelecidos nas unidades curriculares analisadas privilegiam a prova como instrumento de avaliação, a qual não pode ter um peso superior a 50% no processo classificativo. A restante percentagem, para o cálculo da classificação final, é complementada com trabalhos, portfólios ou apresentações orais.

Nas entrevistas, os professores assumiram que preparam rúbricas de avaliação para cada um dos objetivos específicos que, aliás, são partilhados com os alunos através da plataforma *Moodle*. Apesar disso, os alunos normalmente não têm muita consciência dos critérios de avaliação apresentados nas unidades curriculares.

Um dos professores entrevistados manifestou que usa a autoavaliação, como fazendo parte do processo de avaliação em sala de aula, para debater sobre temas da unidade curricular e as classificações atribuídas:

A autoavaliação é utilizada para refletir coletivamente com os alunos sobre a justiça das suas notas, e para refletir sobre como podem melhorar seus trabalhos. (Professor B.2.)

Outro docente considerou que a avaliação tem o seu momento no final do semestre e que, ao longo do semestre, o trabalho desenvolvido consta em resolver as mesmas tarefas que os alunos devem fazer corretamente no exame final:

Eu procuro que aquilo que vai ser examinado já tenha sido trabalhado ao longo do semestre, quer em sala de aula, quer em casa dentro do tempo de trabalho autónomo. (Professor B.1.)

Todos os professores referem que procuram ter momentos de *feedback* para ajudar os alunos a melhorar seus trabalhos, quer através de *e-mail*, quer na orientação tutorial.

Da parte dos alunos, através do questionário, pode-se afirmar que os critérios de avaliação patentes nas unidades curriculares lhes ajudam a orientar as aprendizagens (62,70% de concordância), dão mais objetividade à avaliação (80,60%), facilitam a adaptação à diversidade dos alunos (65,60%) e permitem

acompanhar o progresso dos alunos (80,50%). É possível também afirmar que os alunos consideram que existem atividades e tarefas de avaliação que são desenvolvidas de forma continuada ao longo de semestre (73,10%) e com instrumentos variados (89,50%).

Como no caso da UE, apesar dos alunos reconhecerem a existência duma avaliação com características formativas, consideram que a referência principal da avaliação são os testes (89,60%) e que é usada fundamentalmente para o estabelecimento das classificações (94,00%).

Não concordam que a avaliação seja utilizada como estímulo às aprendizagens (43,30% de concordância), que os professores orientam os alunos com a informação obtida através da avaliação (43,30%), que a autoavaliação e/ou coavaliação sejam utilizadas nas aulas (34,30%) e que os exames finais refletem as suas aprendizagens (26,90%).

### **Síntese 3.A. (aprendizagem na UE)**

O *DESPACHO N.º 7/2019 Regulamento Académico da UE* refere, no seu artigo 96.º, que a aprendizagem tem como objetivo o desenvolvimento de competências a partir de experiências de diversas naturezas que permitam a compreensão de "fatos, conceitos, princípios e suas aplicações práticas".

Nas entrevistas, os professores referiram que os alunos, em geral, participam ativamente nas suas aprendizagens. As tarefas que necessitam de uma maior autonomia são, normalmente, as mais difíceis para os alunos, embora alguns professores não concordem totalmente com essa ideia:

As tarefas que necessitam maior autonomia podem ser difíceis para os alunos, a menos que essa autonomia não seja sustentada. (Professor A.3.)

O mesmo professor considerou que existem outras dificuldades que não têm a ver com a tipologia da tarefa escolhida:

A leitura de textos em inglês causa dificuldades aos alunos, mas isso são coisas que ultrapassamos, ajudando os alunos a enfrentar os problemas e a não ficarem bloqueados perante um problema que surja. (Professor A.3.)

Os professores foram unânimes em referir que as tarefas mais motivantes são aquelas mais práticas ou as relacionadas com a prática docente. Contudo, também, afirmaram que são as tarefas desenvolvidas fora do contexto de sala de aula aquelas que lhes permitem relacionar as aprendizagens dos alunos com os seus contextos pessoais e sociais:

Nós propomos tarefas que são desenvolvidas fora das salas de aula e, através destas, ficamos com uma ideia mais clara como os alunos relacionam o que aprendem com seu contexto social. (Professor A.2.)

Os alunos consideram que aprendem melhor através de tarefas adaptadas aos seus contextos (90% concordam ou concordam totalmente), desenvolvidas ao longo do semestre (95%), diversificadas (85%) e realizadas com diversos recursos (100%). Também consideram que a maioria dos professores lhes ajuda a estudar autonomamente (75%), que participam ativamente nas tarefas durante as aulas (80%) e que este aspeto contribui para continuar a aprender fora das salas de aula (75%).

No entanto, os alunos têm opiniões divergentes quando são questionados se consideram que as aprendizagens são significativas se apenas se dedicarem ao estudo para os exames finais (50% concordam e 50% discordam).

### **Síntese 3.B. (aprendizagem na UCLM)**

Segundo o artigo 2º do *Reglamento para el diseño, elaboración y aprobación de los planes de estudios de grado*, a aprendizagem na UCLM está orientada para a aquisição das competências de cada unidade curricular e para o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem ao longo da vida. Os programas de todas as unidades curriculares estão disponíveis na *web* da universidade e dispõem de objetivos claros em relação às aprendizagens.

Os professores concordam que nas tarefas menos rotineiras os alunos apresentam maiores dificuldades, em particular naquelas que necessitam de pensamento crítico e de pesquisa:

As tarefas de pesquisa e análise de informação são as mais problemáticas. [...] A sua fonte principal de informação são os primeiros resultados da pesquisa no Google, não têm consciência da diferença, em termos de sustentação científica, entre uma

informação encontrada no Google e outra encontrada numa revista científica. (Professor B.2.)

Outro assunto revelado pelos professores é que os alunos apresentam muita dificuldade quando lhes é solicitado opinião fundamentada sobre um tópico educativo:

As maiores dificuldades dos alunos é expressar suas próprias opiniões sobre um tópico pedagógico ou científico. (Professor B.1.)

(Os alunos) Têm muita dificuldade em elaborar redações ou apresentar um discurso coerente. (Professor B.2.)

Um dos professores entrevistados afirma que, em geral, os alunos são passivos nas aulas e que se sentem na sua zona de conforto caso não tenham que participar nas atividades da sala de aula:

Preferem aulas magistrais. Quando os colocamos em situações de reflexão, de discussão, em dilemas, eles não se sentem confortáveis. Preferem que o professor seja o principal protagonista da sala de aula e eles ouvem e tomam notas para estudar mais tarde em casa (Professor B.3.)

Os alunos, através dos dados do questionário, consideram que aprendem melhor com tarefas adaptadas aos seus contextos (92% concordam ou concordam totalmente), desenvolvidas ao longo do semestre (96%), diversificadas (79%) e elaboradas a partir de diversos recursos (92%). Também consideram que a maioria dos professores lhes ajuda a estudar autonomamente (65%), que participam ativamente nas atividades nas salas de aula (71%) e que tal fato contribui para aprenderem fora da sala de aula (75%).

Não concordam com que seja benéfico para a aprendizagem se se dedicarem apenas ao estudo para nos exames finais (38% concordam ou concordam totalmente).

## **Conclusões**

Pretendeu-se com este estudo, identificar os fatores de convergência e divergência dos conceitos e práticas dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação para a compreensão do processo de avaliação das aprendizagens dos

alunos na Universidade de Évora (Portugal) e na Universidade de Castilla-La Mancha (Espanha). De acordo com vários autores (BLACK; WILLIAM, 2018; BORRALHO, 2021; FERNANDES, 2020; LUCKESI, 2011; REINHOLZ, 2018), o propósito principal da avaliação educacional, em particular a avaliação pedagógica, é proporcionar mais e melhores aprendizagens e ensino. Para tal também deverá estar integrado/articulado com os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, os estudos têm apontado, claramente, para práticas de avaliação em que o seu principal propósito é a classificação e desarticulada com o ensino e a aprendizagem.

### **Fatores de convergência**

Nas duas universidades estudadas, a obrigatoriedade da assistência às aulas fica determinado em cada unidade curricular, excetuando as aulas teórico-práticas, práticas, laboratoriais ou trabalhos de campo no caso UE, onde é estabelecido, um mínimo de 75% de assiduidade. Caso a assiduidade não seja obrigatória, na primeira aula é apresentado o planeamento das aulas e no qual é visível onde os alunos terão que ter uma atividade regular ao longo do semestre. Os programas das unidades curriculares são revistos e atualizados cada ano e adaptados para que sejam coerentes entre os seus diversos componentes (objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, avaliação e bibliografia) e às características dos alunos.

A análise mostrou que a avaliação formativa está patente nos documentos das duas universidades, embora a avaliação tenha uma função fortemente classificatória. Existe um discurso dos docentes, e reconhecido pelos alunos, que as práticas avaliativas têm algumas características formativas, mas a classificação é o propósito principal da avaliação e apenas sustentada em provas de avaliação somativa (BORRALHO, 2021; BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015; FERNANDES, 2020). Os professores mais identificados com a avaliação somativa não renunciam a complementar a avaliação com outras provas além dos exames. No caso dos professores mais favoráveis à avaliação formativa, o que mais valorizam é o *feedback* aos alunos, mas todo este procedimento não tem consequências diretas na classificação. Embora os professores relembrem os critérios de avaliação com alguma frequência, uma vez que não são interiorizados pelos alunos, estes consideram terem um efeito positivo para compreender o que se espera dos estudantes bem como se aperceberem da justiça da avaliação (FERNANDES, 2020).

Sobre a aprendizagem os alunos não consideram que exista uma aprendizagem significativa se concentrarem apenas no estudo para as provas. Os alunos preferem como estratégia de aprendizagem o *feedback* entre professor e alunos de modo que possam ser orientados para uma aprendizagem autônoma, de preferência com recurso a tarefas diversificadas, adaptadas e contextualizadas aos alunos a serem desenvolvidas ao longo de semestre (BORRALHO; LUCENA; BRITO, 2015). Esta perspectiva evidencia uma articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação com características formativas. As aprendizagens deverão ser provenientes da combinação entre uma participação ativa nas tarefas desenvolvidas nas aulas e com tarefas a serem desenvolvidas fora da sala de aula em que sejam mais complexas e menos orientadas.

### **Fatores de divergência**

Na análise das divergências verificamos que, apesar de nos dois países a maioria dos alunos concordarem que as temáticas estudadas têm relação com sua futura profissão, mais evidente na UE, este posicionamento deve-se ao fato de uma maior utilização de metodologias de ensino diversificadas e contextualizadas na profissão. Poder-se-á afirmar que a metodologia de ensino mais preconizada na UCLM será a "tradicional" e que os professores se apercebem que os alunos, desta forma, enfrentam maiores dificuldades para trabalharem de forma independente em contextos profissionais.

A diferença existente nas duas universidades, a nível das metodologias de ensino, conduz a uma percepção de que os alunos espanhóis têm maior dificuldade de adaptação a processos da aprendizagem mais complexos. Provavelmente é por isso que na UCLM também há uma menor utilização da autoavaliação e coavaliação (de reduzida expressão em qualquer dos casos), uma maior presença dos testes finais e uma maior percepção pelos alunos de que a avaliação é fundamentalmente para estabelecer as classificações, não considerando o seu potencial orientador e de melhoria do processo ensino e de aprendizagem (FERNANDES, 2021; BORRALHO, 2021; LUCKESI, 2011).

A análise sugere que a principal divergência no caso da aprendizagem é sobre a importância da diversidade de recursos e ferramentas para aprender melhor,

onde os portugueses consideram que o uso de recursos digitais ou interativos é mais valioso do que para os espanhóis.

### **Considerações finais**

Consideramos que a avaliação das aprendizagens é uma área de muita relevância investigativa e que desperta interesse, quer nos alunos, quer nos professores, ajudando a refletir, investigar e experimentar novas estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação. A avaliação deve revelar uma forte relação com o processo de ensino e de aprendizagem e, em geral, ser coerente com as decisões metodológicas tomadas pelos professores no planeamento das unidades curriculares e nas suas práticas letivas.

Seria interessante que o *feedback* professor-alunos, além de ser uma estratégia eficiente de avaliação formativa e valorizada por professores e alunos, fosse implementada de maneira sistemática nas duas universidades como a estratégia com maior potencial para promover mais e melhores aprendizagens, uma vez que consta nos documentos e regulamentos das universidades. Deste modo, seria importante haver um esforço para a promoção de uma maior articulação entre as estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação em que o *feedback* avaliativo assumisse um papel preponderante, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem, do ensino e da própria avaliação no ensino superior. Será necessário desconstruir que a alegada objetividade das provas finais escritas garante a justiça através da validade e fiabilidade das mesmas. Será, certamente, através da intersubjetividade proporcionada pela variedade de instrumentos e pessoas intervenientes na avaliação, fazendo-a uma atividade cooperativa, compreendida por todos, que esta se poderá tornar mais justa, inclusiva e pensada para a melhoria do ensino e, sobretudo, para melhorar as aprendizagens dos alunos.

## Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *La evaluación a examen: ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila, 2003.

BARBOSA, R. L. L.; ANNIBAL, S. F.; NICACIO, R. T. Compreensões acerca de práticas avaliativas na formação de professores. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, PR, v. 39, n. 2, p. 215-224, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i2.29046>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29046/18893>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BECERRIL-CARBAJAL, B. Crítica y propuesta de educación en Paulo Freire. *La Colmena*, [S. l.], n. 97, p. 109-118, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4463/446356088007/446356088007.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

BLACK, P.; WILIAM, D. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, [S. l.], v. 25, n. 6, p. 551-575, 2018.

BORJAS, M. La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 35-45, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>. Disponível em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/816>. Acesso em: 1 set. 2021.

BORRALHO, A. Avaliação pedagógica e avaliação em larga escala: perspectivas, limites e relações. In: Pereira, T. (org). *Avaliação pedagógica: limites e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-32.

BORRALHO, A.; LUCENA, I.; BRITO, M. A. B. *Avaliar para melhorar as aprendizagens em matemática*. Belém: SBEMPORA, 2015.

CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Bath, England, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02602938.2018.1463354?needAccess=true>. Acesso em: 8 abr. 2021.

CHIZZOTTI, A. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 11, n. 3, p. 561-576, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0002>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8193/5211>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CZERNIEWICZ, L.; MOGLIACCI, R.; WALJI, S.; CLIFF, A.; SWINNERTON, B.; MORRIS, L. Academics teaching and learning at the nexus: unbundling, marketisation and digitisation in higher education. *Teaching in Higher Education*, Oxfordshire, England, 2021.



DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, [S. l.], v. 82, n. 2, p. 9-25, 2020.

FERNANDES, D. *Avaliação formativa*. Lisboa: ISCTE, 2021. Disponível em: [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1\\_Avaliac%CC%A7a%CC%83o\\_Formativa.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha1_Avaliac%CC%A7a%CC%83o_Formativa.pdf). Acesso em: 4 jan. 2021

FERNANDES, D. Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, [Braga, Portugal], v. 11, n. 2, p. 72-84, 2020. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=107>. Acesso em: 7 abr. 2021.

FERNANDES, D.; MELO, B. P. E.; VIEIRA, M. M. Ofício de estudante e práticas pedagógicas no ensino superior: da reforma Veiga Simão ao processo de Bolonha. In: RODRIGUES, M. de L.; HEITOR, M. (org). *40 anos de políticas de ciência e de ensino superior*. Coimbra: Almedina, 2015. p. 695-734.

FOLGUEIRAS-BERTOMEU, P.; RAMIREZ VEGA, C. Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos: un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Barcelona, v. 10, n. 2, p. 64-78, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039039>. Acesso em: 14 abr. 2021.

GIROUX, H. A. *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular, 2005.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. L.; LÓPEZ MENESES, E. L.; CASTRO CID, M. C.; VÁSQUEZ CANO, E. (ed.). *Investigaciones innovadoras hispano-lusas en ámbitos universitarios: una mirada española y portuguesa*. Sevilla: AFOE, 2017.

LOREDO ENRÍQUEZ, J.; GARCÍA CABRERO, B.; COBO, K. M. Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, v. 30, p. 17-36, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.001>. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8113>. Acesso em: 22 fev. 2021.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARTÍNEZ RIZO, F. La escuela, ¿gran igualadora o mecanismo de reproducción?: el estudio de la desigualdad social y educativa a 50 años de Coleman. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Ciudad de México, v. 49, n. 2, p. 253-284, 2019. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.24>. Disponível em: <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/24/97>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MOLINA-SORIA, M.; PASCUAL-ARIAS, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado.

Alteridad: Revista de Educación, Quito, v. 15, n. 2, p. 204-215, 2020. Disponível em: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2020.05>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MONGE RIVAS, O. Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Heredia, Costa Rica, edición especial, p. 69-79, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15359/rep.esp-18.6>. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10849/13688>. Acesso em: 3 abr. 2021.

NGAR-FUN, L.; CARLESS, D. Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, Oxfordshire, England, v. 11, n. 3, p. 279-290, 2006.

NICOL, D. J.; MACFARLANE-DICK, D. Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Dorchester on Thames, England, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2006.

OVIEDO, H.; CAMPO-ARIAS, A. Aproximación al uso del coeficiente alfa de cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Bogotá, v. 34, n. 4, p. 572-580, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>. Acesso em: 17 ago 2021.

PINTO, J. Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. In: RAMALHO ORTIGÃO, I.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T.; SANTOS, L. (org.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento curricular*. Curitiba: CRV, 2019.

PINTO, P. F.; SILVA, S. P. da. Conhecimento e educação na modernidade: o debate sobre a subjetividade humana no cenário do paradigma da complexidade. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, SC, v. 15, n. 2, p. 285-307, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n2p285-307>. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7653/4669>. Acesso em: 12 set. 2021.

REINHOLZ, D. L. Three approaches to focusing peer feedback. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 1-8, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120210>. Disponível em: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1745&context=ij-stl>. Acesso em: 24 abr. 2021.

RISSI, P. S.; LUCCAS, S. Estudos a respeito das práticas avaliativas formativas: avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, RS, v. 3, p. 115, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.1830>. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1830/2415>. Acesso em: 17 set. 2021.

ROLDÃO, M. C. *Avaliação de competências e gestão do currículo: as questões dos professores*. Lisboa: Presença, 2003.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education*. [London]: Penguin, 2016.

SALCINES-TALLEDO, I.; GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, N.; BRIONES, E. El Smartphone como herramienta pedagógica: perfiles de estudiantes universitarios en relación al uso y conocimiento. *Journal of New Approaches in Educational Research*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 91-109, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.454>. Disponível em: <https://naerjournal.ua.es/article/view/v9n1-7>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RSD39DpzXPZNFJ3PnrkPmkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2021.

SOUZA, A. R. de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *RBP AE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63947>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947/38376>. Acesso em: 27 fev. 2021.

TAVAKOL, M.; DENNICK, R. Making sense of cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, [S. l.], v. 2, p. 53-55, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>. Disponível em: <https://www.ijme.net/archive/2/cronbachs-alpha.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

TEMPELAAR, D.; RIENTIES, B.; MITTELMEIER, J.; NGUYEN, Q. Student profiling in a dispositional learning analytics application using formative assessment. *Computers in Human Behavior*, [S. l.], v. 78, p. 408-420, 2018.

TORRES SANTOMÉ, J. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata, 2017.

TRAVITZKI, R.; FERRÃO, M. E.; PINTO COUTO, A. Desigualdades educacionais e socioeconômicas da população brasileira pré-universitária: uma visão a partir da análise de dados do ENEM. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 24, n. 74, p. 1-32, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450074>. Acesso em: 17 ago 2021.

VALERO FLORES, F. M. La evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica. *Educando para Educar*, [S. l.], v. 32, p. 41-50, 2017. Disponível em: <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/5>. Acesso em: 17 ago 2021.

VILLARROEL, V.; BLOXHAM, S.; BRUNA, D.; BRUNA, C.; HERRERA-SEDA, C. Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Bath, England, v. 43, n. 5, p. 840-854, 2018. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/325551932\\_Authentic\\_assessment\\_creating\\_a\\_blueprint\\_for\\_course\\_design](https://www.researchgate.net/publication/325551932_Authentic_assessment_creating_a_blueprint_for_course_design). Acesso em: 25 ago. 2021.

WATLING, C. J.; GINSBURG, S. Assessment, feedback and the alchemy of learning. *Medical Education*, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 76-85, 2019.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage, 2014.

## Apêndice

Tabela 1 – Dimensões, indicadores e itens do questionário

DIM	INDICADORES	ITEM
ENSINO	Planejamento inicial	1. Os programas são claros e/ou apresentados pelos professores aos alunos ao início do semestre.
		2. O desenvolvimento dos programas das disciplinas/unidades curriculares é coerente com os critérios de avaliação.
		3. Os programas das disciplinas/unidades curriculares têm relação com a futura atividade profissional.
	Metodologia	4. Na maioria dos casos, os professores utilizam metodologias de ensino variadas e favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas nos programas.
		5. A maioria dos professores desenvolve o ensino de forma que todos os estudantes tenham oportunidades para aprender.
	Recursos didáticos e tarefas	6. A maioria dos professores utiliza uma grande variedade de recursos (bibliografia, plataformas <i>on-line</i> , mídia, redes sociais).
		7. A maioria dos professores utiliza uma grande variedade de tarefas (trabalhos individuais ou em grupo, apresentações, pesquisas).
		8. As tarefas desenvolvidas nas disciplinas/unidades curriculares favorecem o pensamento crítico dos estudantes.
AVALIAÇÃO	Critérios de avaliação	1. Os critérios de avaliação fazem que haja uma ideia clara do que se deve estudar.
		2. Os critérios de avaliação permitem ser mais objetivo nas classificações dos alunos.
		3. Os critérios de avaliação facilitam a adequação do processo da aprendizagem às diferenças e diversidade dos alunos.
		4. Os critérios de avaliação facilitam conhecer a evolução da aprendizagem dos alunos.
		5. Os critérios de avaliação são sempre conhecidos pela maioria dos estudantes.
	Técnicas de avaliação	6. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, a avaliação desenvolve-se de maneira contínua ao longo do semestre.
		7. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, no processo de avaliação, é utilizada uma variedade de instrumentos (provas, testes, trabalhos, relatórios, apresentações, pesquisas).
		8. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, usa-se a avaliação do seu próprio trabalho (autoavaliação) e/ou dos seus colegas e é tida em conta nas classificações.
		9. Na maioria das disciplinas/unidades curriculares, os testes e/ou exames finais são as referências principais para atribuição das classificações.

Continua

Conclusão

	Funções da avaliação	10.	A avaliação é utilizada, sobretudo, para atribuir classificações aos alunos.
		11.	A avaliação é utilizada como estimulação às aprendizagens dos alunos.
		12.	A avaliação é utilizada para orientar aos estudantes a aprender mais e melhor.
		13.	As classificações obtidas nos testes e/ou exames finais conseguem refletir fielmente o que os alunos sabem.
		14.	As informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para reorientar as suas formas de estudar e aprender.
<b>APRENDIZAGEM</b>	Técnicas de aprendizagem	1.	A maioria dos estudantes aprende melhor quando as aulas se dedicam a estudar para testes e/ou exames finais.
		2.	A maioria dos estudantes aprende melhor com tarefas adaptadas às particularidades dos estudantes.
		3.	A maioria dos estudantes aprende melhor com tarefas que são desenvolvidas ao longo do semestre.
		4.	A maioria dos estudantes aprende melhor quando se utiliza uma maior variedade de tarefas (trabalhos individuais ou em grupo, apresentações, pesquisas).
		5.	A maioria dos estudantes aprende melhor quando se utiliza uma maior variedade de recursos (bibliografia, plataformas <i>on-line</i> , mídia, redes sociais).
	Aprendizagem ativo e autônomo	6.	A maioria dos professores orienta e apoia aos estudantes a aprenderem autonomamente.
		7.	Os estudantes, em geral, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas durante as salas de aula e fora delas.
		8.	Como resultado da aprendizagem nas salas de aula, os estudantes aprendem fora das salas de aula temas mais complexos.

Fonte: Os autores (2021).

Tabela 2 – Guião da entrevista semi-directiva

DIM	OBJETIVOS		QUESTÕES
<b>ENSINO</b>	Planejamento inicial	1.1.	Como seleciona os conteúdos da sua unidade curricular? E os critérios de avaliação?
		1.2.	Que adaptações faz aos programas ao longo do semestre/ano? Com que base?
		1.3.	Os estudantes, que conhecimentos prévios demonstram possuir e que são necessários para a realização da UC?
	Metodologia	1.4.	Para os estudantes com piores conhecimentos prévios, faz alguma adaptação ou recomendações diferentes do resto?
		1.5.	Como considera que tem melhorado seu método de ensino nos últimos anos?
	Recursos didáticos e tarefas	1.6.	Quais são os recursos que utiliza? (bibliografia, plataformas <i>on-line</i> , mídia, redes sociais)
		1.7.	E as tarefas? (trabalhos individuais ou em grupo, apresentações, pesquisas).

Continua

Conclusão

<b>AValiação</b>	Critérios de avaliação	2.1.	Estabelecer uns critérios de avaliação concretos fazem que tenha uma ideia clara do que se deve ensinar?
		2.2.	Os critérios de avaliação estabelecidos ajudam a fazer umas classificações mais objetivas?
		2.3.	E a conhecer a evolução da aprendizagem dos alunos?
		2.4.	Estão sempre conscientes os alunos dos critérios de avaliação estabelecidos?
	Técnicas de avaliação	2.5.	Que metodologia/instrumentos privilegia na avaliação?
		2.6.	Por quê?
		2.7.	Que importância tem os testes ou exames finais na sua unidade curricular?
	Funções da avaliação	2.8.	O que considera ser a avaliação?
		2.9.	Para que serve?
		2.10.	E quando deve ser utilizada?
<b>APRENDIZAGEM</b>	Técnicas de aprendizagem	3.1.	Dedica tempo das aulas a preparar aos alunos para os testes ou exames finais?
		3.2.	Quais são as tarefas que supõem mais dificuldades aos alunos?
		3.3.	Como se resolvem essas dificuldades?
		3.4.	Quais são as tarefas mais motivantes para os alunos?
	Aprendizagem ativo e autónomo	3.5.	De forma geral, os alunos desenvolvem as aprendizagens da sua unidade curricular de forma autónoma?
		3.6.	Procura que os estudantes possam aprender fora das salas de aula temas mais complexos ou complementários?

Fonte: Os autores (2021).